

Rola szkoły w rozwoju społecznym ucznia

Wprowadzenie

Spółeczny rozwój człowieka zależy od wyposażenia genetycznego, jego własnej aktywności oraz wpływów rzeczywistości społecznej i fizycznej, którą stanowią ludzie i przedmioty. Spostrzegając obiekty w świecie zewnętrznym, dziecko otrzymuje komunikaty werbalne i niewerbalne, zawierające przekaz dotyczący oczekiwań pożądanego zachowania w danej sytuacji. Dokonując interpretacji własnych doświadczeń społecznych, w których uczestniczy, podejmuje różnorodne działania, mające na celu spełnienie oczekiwań otoczenia i zaspokojenie własnych potrzeb. W rozciągniętym w czasie procesie społecznego uczenia się jednostka tworzy zorganizowany system wiedzy o świecie i samej sobie.

Na przebieg tego procesu ogromny wpływ mają trzy środowiska – rodzina i relacje w niej panujące, szkoła oraz grupa rówieśnicza. Szkoła odgrywa ważną rolę w rozwoju społecznym przede wszystkim dlatego, że jednostka spotyka się po raz pierwszy z instytucją, w której funkcjonuje jasno określony system zasad, różniący się od dotychczasowych wymagań środowiska rodzinnego. Dziecko, rozpoczynając naukę w szkole, musi poradzić sobie z funkcjonowaniem w dwóch nowych rolach – ucznia i kolegi w klasie. Spotyka się z wymaganiami ze strony otoczenia, odnoszącymi się do jego postępów w nauce oraz zachowań. Społeczna rzeczywistość szkolna stwarza jednostce możliwość zdobywania wiedzy, rozwijania umiejętności i zainteresowań, nawiązywania wielorakich kontaktów z rówieśnikami, w czasie których ma ona możliwość konfrontowania własnych poglądów i postaw z postawami i poglądami rówieśników. Dzieci przystosowane społecznie nie mają trudności z realizacją ról społecznych w nowej sytuacji. Istnieją jednak uczniowie, którzy z różnych przyczyn nie odnajdują się w szkolnej rzeczywistości. Szkoła jest więc instytucją, w której przekazywane są normy społeczne, pozwalające jej skutecznie funkcjonować. Jerzy Surzykiewicz zauważa, że szkolne środowisko ucznia posiada, ze względu

na jego funkcje kwalifikacyjne i socjalizacyjne, ambiwalentne znaczenie w procesie socjalizacji jednostki. Z jednej strony może wspierać i stymulować rozwój społeczny, z drugiej – może prowadzić do wyobcowania ucznia. „W środowiskach szkolnych, sprzyjających poczuciu alienacji powstają anomiczne konstelacje, które odzwierciedlają stan niezadowolenia z rzeczywistości szkolnej, odczucie braku sensu i zawodu w stosunku do siebie samego, wywołując w ten sposób psychiczną niepewność i zachwianie poczucia tożsamości”¹.

Rozwój społeczny w perspektywie psychologicznej

Zachodzącą od początku życia, specyficzną i wyjątkową relację między dzieckiem a otaczającym go środowiskiem nazywa się społeczną relacją rozwoju. Wyznacza ona proces nabywania nowych umiejętności społecznych². Proces ten charakteryzują pojęcia interioryzacji i internalizacji.

Interioryzacja jest procesem rozwojowym, polegającym na przekształceniu wykonywanych czynności na przedmiotach w procesy umysłowe. Interioryzacja rozpoczyna się od wykształcenia umiejętności wyobrażania sobie obiektów poznanych w codziennych doświadczeniach. Dziecko początkowo posługuje się wyobrażeniami, czyli obrazami umysłowymi, a następnie słowami, tworząc coraz bardziej złożone reprezentacje, dotyczące innych ludzi i zjawisk społecznych. Natomiast pojęcie internalizacji oznacza uwewnętrznienie przez jednostkę norm i wartości, reprezentowanych przez otoczenie społeczne. Jest istotnym mechanizmem przekazu wpływów wychowawczych, odnoszących się do przekazywania norm moralnych i zasad postępowania. Maria Przetacznik-Gierowska zauważa, że pomiędzy pojęciami interioryzacji i internalizacji istnieją związki logiczne i treściowe³. Internalizacja nie jest pojęciem podrzędnym w stosunku do interioryzacji, nie stanowi części obszaru uwewnętrznionych czynności. Proces internalizacji kształtuje się odrębnie. Należy również podkreślić, że uwewnętrznienie norm społecznych kształtuje się w tym okresie życia dziecka, kiedy zdolność interioryzacji jest już w pełni rozwinięta. Proces internalizacji rozumiany jest w psychologii w dwojaki sposób – jako przyjęcie pewnej reguły postępowania, która zaczyna być stosowana w różnych sytuacjach (*Nie kłam, Nie oszukuj, Nie zabieraj niczego bez pozwolenia*) oraz jako uniezależnienie zachowania od czynników sytuacyjnych, wzmocnień czy bezpośrednich konsekwencji.

¹ J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekonomiczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000, s. 145.

² L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne. Dzieciństwo i dorastanie*, przeł. A. Brzezińska i inni, Poznań 2002, s. 78.

³ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994, s. 60.

Postępowanie dziecka stopniowo przestaje być uzależnione od nakazów i poleceń osób dorosłych. Ważną umiejętnością osiąganą w wyniku rozwoju społecznego jest zdolność samodzielnego rozróżniania tego co dobre i złe oraz zachowywania się w sposób zgodny z porządkiem społecznym ze względu na własne przekonania. Kształtowanie się tych umiejętności nazywa się rozwojem moralnym.

W naukach społecznych panuje przekonanie, że większość ludzi dorosłych nie postrzega zasad postępowania jako narzuconych siłą ograniczeń, którym muszą się podporządkować. W pierwszych latach życia normy społeczne są spostrzegane przez dziecko jako zewnętrzne i pozostają w sprzeczności z jego potrzebami. Stopniowo stają się one częścią wewnętrznego systemu motywacji jednostki. Dzieje się tak pod wpływem otoczenia społecznego, które wkłada duży wysiłek w skłanianie dziecka do postępowania, zgodnego ze standardami osób dorosłych. W niektórych sytuacjach efektem oddziaływań wychowawczych jest wyłącznie posłuszeństwo, uzależnione od zewnętrznych sankcji. Najczęściej jednak kontrola innych zostaje zastąpiona przez samokontrolę, a działania moralne stają się wypadkową motywów moralnych i egoistycznych pochodzących z wnętrza jednostki⁴.

Rozwój zdolności samokontroli zachowań w społecznych interakcjach jest procesem złożonym. Nie wszystkie dzieci uczą się odpowiedzialności za swoje zachowania w tym samym wieku. Niepowodzenia w osiągnięciu tej zdolności wyrażają się prezentowaniem reakcji, charakterystycznych dla wcześniejszych okresów rozwojowych. Takie zachowania, określane jako antyspołeczne stanowią poważny problem wychowawczy dla rodziców i nauczycieli. Sposób, w jaki dziecko uczy się reguł postępowania, stanowi ważny problem w badaniach rozwoju społecznego.

Proces internalizacji zasad moralnych jest procesem złożonym i wiedza badaczy na ten temat jest wciąż ograniczona. Przedstawiciele nurtu biologicznego uważają że dziecko osiąga dojrzałość psychiczną niezależnie od indywidualnych doświadczeń. Rozwój moralny następuje więc pod wpływem naturalnego dojrzewania organizmu. Natomiast w koncepcjach behawioralnych za najważniejszy mechanizm umożliwiający internalizację norm uważa się uczenie porządku społecznego. Zgodnie z tym stanowiskiem pożądane zachowania są kształtowane przez system kar i nagród. Nagradzanie pożądanych zachowań prowadzi do powtarzania ich w przyszłości, natomiast stosowanie kar za zachowania niepożądane powoduje skojarzenie tychże zachowań z nieprzyjemnymi doznaniem. Oba te stanowiska nie wyjaśniają, w jaki sposób jednostka osiąga umiejętność interpretacji reguł moralnych. Rozwój moralny, jak uważa H. Rudolph Schaffer, nie polega na ślepym akceptowaniu standardów posiadanych przez osoby dorosłe lub uczeniu się tego, co jest przez nich

⁴ M. L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006, s. 117.

przekazywane⁵. Dziecko w sposób aktywny selekcjonuje i interpretuje przekazywane mu informacje.

Zgodnie ze stanowiskiem psychologii poznawczej moralność jest przez dziecko konstruowana na podstawie doświadczeń społecznych. Zwrócił na to uwagę Jean Piaget⁶, który uważał, że rozwój moralny zależy od zdolności poznawczych dziecka oraz jego społecznych doświadczeń. W celu zbadania sposobu przyswajania przez dzieci reguł społecznych Piaget obserwował, w jaki sposób dzieci grają w gry (takie jak na przykład gra w kule). Zadawał dzieciom w różnym wieku pytania: *Skąd pochodzą reguły? Czy każdy musi stosować się do reguł?* Badał również sposób rozumienia przez dzieci takich sytuacji jak kłamstwo, kradzież czy uszkodzenie cudzej własności i rolę, jaką w dziecięcym rozumieniu wykroczeń odgrywają intencje ich sprawcy. Na podstawie wyników wielu badań Piaget doszedł do wniosku, że rozwój moralny przebiega w kilku stadiach. Okres niemowlęcy i poniemowlęcy stanowią stadium przedmoralne. W tym czasie dzieci posiadają niewielką wiedzę na temat tego, czym są reguły i jakim celom służą. W okresie przedszkolnym i w pierwszych latach młodszego wieku szkolnego, nazywanym okresem heteronomii moralnej, dzieci oceniają postępowanie innych, biorąc pod uwagę obiektywnie wyrządzone szkody, natomiast nie biorą pod uwagę ich intencji. Reguły uznają za zasady, wymagające bezwzględного przestrzegania. Dzieci na tym etapie rozwoju moralnego traktują normy jako niezienne i narzucone z zewnątrz. Przestrzegają ich ze względu na możliwość uzyskania nagrody lub uniknięcia kary i uważają, że zostały one nadane przez osobę – autorytet (rodziców, Boga, dorosłych).

Okres heteronomii dzieli się na dwie fazy. W fazie egocentryzmu, trwającej do piątego roku życia, uzasadnieniem postępowania moralnego jest unikanie kar i otrzymywanie nagród. W następnej fazie, nazywanej fazą konformizmu, dziecko kieruje się dążeniem do uzyskania aprobaty dorosłych. W okresie heteronomii można zaobserwować zjawisko realizmu moralnego. Polega ono na tym, że dzieci, oceniając wielkość przewinienia, kierują się jego zgodnością lub brakiem zgodności z nakazami autorytetu. Zachowanie jest tym gorsze, im większą powoduje szkodę. W trzecim stadium, nazywanym stadium socjononii moralnej, źródłem kar i nagród stają się również rówieśnicy. Dzieje się tak pod koniec młodszego wieku szkolnego, kiedy dziecko zaczyna się liczyć z opinią grupy rówieśniczej. W tym stadium zaznacza się konwencjonalizm moralny, przejawiający się w dążeniu do zachowywania się zgodnie z zasadami, przyjmowanymi przez osoby lub grupy cieszące się autorytetem.

⁵ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i dorosłość*, przeł. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków 2006, s. 325.

⁶ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Warszawa 1967.

Rzeczywistą siłą kształtującą rozwój moralny jest według Piageta współdziałanie z rówieśnikami, prowadzące do najwyższego stadium rozwoju moralnego – stadium autonomii moralnej, pojawiającego się na początku adolescencji. Około dziewiątego roku życia dzieci zaczynają uświadamiać sobie, że reguły wynikają z faktu, że ludzie zgodzili się ich przestrzegać. Mogą one więc zostać zmienione lub zakwestionowane. Jednostka w tym okresie staje się zdolna do moralnego relatywizmu. Interakcje z rówieśnikami pozwalają dziecku przejść od stadium realizmu moralnego do moralnego relatywizmu. Rozwijająca się umiejętność współdziałania w grupie rówieśniczej wymaga od jednostki uzgadniania reguł i rozumienia innych ludzi. Na tym etapie młody człowiek może samodzielnie kontrolować swoje zachowanie. Obserwuje się również zmiany oceniania zachowania innych. Oceniając postępowanie ludzi, dziecko w stadium autonomii moralnej bierze pod uwagę ich intencje. Dzieci muszą rozwiązać we własnych umysłach wszelkie niezgodności pomiędzy poglądami własnymi i poglądami innych ludzi. Konflikt ten jest, zdaniem Piageta, siłą napędową rozwoju moralnego. Jednostka uczy się akceptować fakt, iż reguły są jedynie umowami społecznymi, wynikającymi ze zgody ludzi na ich istnienie, nie zaś narzuconymi przez autorytet zasadami.

Inny z badaczy Lawrence Kohlberg⁷ stworzył model rozwoju moralnego, w którym podobnie jak Piaget, podkreślał aktywną rolę dziecka w internalizacji zasad postępowania. Jego teoria rozumowania moralnego stanowi jedną z najważniejszych koncepcji, pozwalających poznać przebieg rozwoju dziecka. Kohlberg przedstawia sześć stadiów rozwoju struktur rozumowania moralnego w przeciągu całego życia, które zostały opisane w ramach trzech poziomów: przedkonwencjonalnego, konwencjonalnego i postkonwencjonalnego.

Poziomowi przedkonwencjonalnemu odpowiada moralność dzieci poniżej dziewiątego roku życia, części młodzieży, jak również dorosłych przestępców. Na tym poziomie jednostka nie rozumie norm społecznych oraz reguł. Moralność jest tym, co nakazują robić inni ludzie. Postępowanie opiera się na posłuszeństwie wobec autorytetów. Na etapie moralności konwencjonalnej następuje internalizacja norm społecznych. Temu poziomowi odpowiada perspektywa jednostki, należącej do określonej społeczności. Ocena zachowań moralnych następuje w oparciu o jego zgodność z normami obowiązującymi w grupie. Jest to poziom rozumowania większości jednostek w okresie adolescencji oraz dorosłych.

Poziom moralności postkonwencjonalnej charakteryzuje się ponownym przyjęciem jednostkowego punktu widzenia oraz uznaniem relatywności zasad i reguł

⁷ L. Kohlberg, *Essays in moral development*, Vol. 1: *The philosophy of moral development*, Harper and Row, New York 1981.

społecznych. Jednostki rozumujące w ten sposób akceptują zasady przyjęte w społeczeństwie, uznają jednak zasady etyczne za bardziej znaczące. Jeżeli powstaje konflikt pomiędzy regułami społecznymi a zasadami etycznymi, jednostka wybiera te drugie. Punkt widzenia, jaki wyznacza ten poziom, nie jest perspektywą konkretnych potrzeb i pragnień, lecz widzeniem sytuacji poprzez indywidualne prawa i obowiązki wynikające z aktywnego stosunku do społeczeństwa i jego systemu zasad⁸. Poziom rozumowania moralnego jest uzależniony od stadium rozwoju poznawczego. Moralność przedkonwencjonalna odpowiada egocentrycznemu myśleniu dzieci w wieku przedszkolnym. Moralność konwencjonalna wymaga umiejętności przyjmowania perspektywy innych ludzi, natomiast postkonwencjonalna łączy się z najwyższym poziomem rozwoju myślenia, czyli zdolnością stosowania operacji logicznych. Istnieje pewien minimalny zakres zdolności poznawczych, którego osiągnięcie jest konieczne, by jednostka mogła rozumować moralnie na każdym z poziomów⁹. Jego posiadanie nie jest jednak warunkiem wystarczającym do osiągnięcia określonego stadium moralności. Konieczne są również odpowiednie doświadczenia społeczne.

Kohlberg twierdzi, że rozwój społeczno-moralny ma charakter uniwersalny. We wszystkich kulturach można spotkać te same kategorie sądów moralnych. W każdej kulturze jednostka przechodzi w procesie rozwoju stadia w tej samej kolejności. Rozumowanie moralne na niższych poziomach stanowi podstawę do rozumowania na wyższych. Istnieją jednak różnice pomiędzy przedstawicielami różnych kultur. Schaffer przedstawił wyniki badań, które wskazują, że myślenie postkonwencjonalne w wielu społeczeństwach występuje rzadziej niż wśród mieszkańców Ameryki Północnej. Teorie Piageta i Kohlberga tworzą współczesną poznawczo-rozwojową koncepcję rozwoju moralności. Obie podkreślają rolę racjonalności dziecka w poznawaniu rzeczywistości¹⁰. Ich twórcy zakładają, że tylko jednostka posiadająca zdolność przyjmowania perspektywy innych ludzi i aktywnie rozważająca poglądy innych osób w procesie interakcji społecznych może osiągnąć zdolność samokontroli zachowań.

⁸ D. Czyżowska, A. Niemczyński, E. Kmieć, *Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence'a Kohlberga*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, t. 1, nr 2, s. 19–37.

⁹ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny...*, *op. cit.*, s. 335.

¹⁰ Według Martina L. Hoffmana podkreślenie racjonalności jest równocześnie ograniczeniem tych teorii. Piaget i Kohlberg zaniedbują wpływ uczuć na rozwój moralny jednostki. Pomijają również ważny problem internalizacji norm społecznych, jakim jest pytanie: W jaki sposób dzieci zyskują kontrolę nad swoimi egoistycznymi pragnieniami i osiągają kompromis między nimi a wymaganiami otoczenia społecznego.

Szkoła jako instytucja stymulująca rozwój społeczny ucznia

Schaffer dokonując charakterystyki szkoły jako systemu społecznego przedstawia wyniki badań, których celem było wychwycenie związku pomiędzy jej cechami charakterystycznymi a efektywnością. Ich analiza pozwala zauważyć, że nie istnieje związek pomiędzy cechami fizycznymi szkoły (rodzaj budynku, wielkość sal lekcyjnych) a skutecznością podejmowanych w niej działań wychowawczych. Odkryto natomiast, że najistotniejszymi czynnikami, wpływającymi na skuteczność podejmowanych działań edukacyjnych i profilaktyczno-wychowawczych są te aspekty działania szkoły, które odnoszą się do organizacji społecznej, dotyczą wzorów, które wyznaczają osobiste relacje między ludźmi oraz dotyczą stylu kierowania grupą¹¹. Cechy charakterystyczne szkoły tworzą *etos*, który wyróżnia ją od innych placówek edukacyjnych. Należą do nich między innymi takie czynniki, jak:

- kierowanie grupą przez osobę dobrze wykształconą,
- duże oczekiwania w odniesieniu do osiągnięć uczniów,
- nacisk na rozwój podstawowych zdolności i umiejętności,
- klimat uporządkowania i systematycznej pracy,
- regularna ocena postępów w nauce,
- przestrzeganie dyscypliny,
- dawania uczniom wielu możliwości podejmowania odpowiedzialności za swoje działania,
- liczne interakcje nauczyciela z klasą,
- stosowanie przez nauczyciela pochwał w stosunku do pożądanych zachowań uczniów,
- podawanie przez nauczyciela jasnej informacji zwrotnej na temat wykonywanych przez uczniów prac.

Zachowanie uczniów w szkole jest, jak pisze Schaffer, funkcją psychologicznych cech środowiska, w którym przybywają.

Każda szkoła pełni również ważną rolę w procesie profilaktyki. W naukach humanistycznych profilaktyka definiowana jest jako proces, wspierający jednostkę w prawidłowym rozwoju i zdrowym życiu. Szeroka definicja niejako upoważnia do określania tym terminem różnorodnych działań, zarówno z zakresu praktyki lekarskiej, jak i edukacji oraz wychowania. Do profilaktyki należą działania z zakresu edukacji o zagrożeniach, budowania alternatyw (zaspokajania potrzeb w sposób akceptowany społecznie, osiągania satysfakcjonującego kontaktu z rówieśnikami przez alternatywny styl spędzania czasu wolnego, taki jak sport, hobby czy turystyka) prewencji i polityki prozdrowotnej.

¹¹ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny...*, *op. cit.*, s. 379–381.

W poglądach na temat profilaktyki w ostatnich dwóch dekadach można dostrzec wyraźną zmianę. Początkowo podstawą wszelkich działań było eliminowanie czynników ryzyka, czyli cech sytuacji i warunków sprzyjających powstawaniu zachowań ryzykownych, do których zalicza się przede wszystkim uzależnienia, zachowania agresywne, wczesną aktywność seksualną. W tak zwanym **modelu tradycyjnym**¹² celem wszelkich działań było głównie zwalczanie patologii poprzez uświadamianie wpływu czynników ryzyka na rozwój jednostki. Zakładano, że w efekcie tak rozumianej profilaktyki młodzież wytworzy negatywną postawę wobec patologii, a w szczególności wobec alkoholu i narkotyków. Profilaktyka w takim rozumieniu była działalnością defensywną, skoncentrowaną na czynnikach ryzyka i nastawioną na przekaz „nie rób tego”.

W **modelu współczesnym**, nazywanym profilaktyką pozytywną, celem wszelkich działań profilaktycznych jest wzmacnianie czynników chroniących, czyli cech, sytuacji i warunków zwiększających odporność na działanie czynników ryzyka.

Czynniki chroniące są to cechy, sytuacje, warunki zwiększające odporność na działanie czynników ryzyka. Inne definicje mówią o właściwościach jednostek lub środowiska społecznego, których występowanie wzmacnia ogólny potencjał zdrowotny i zwiększa jego odporność na działanie czynników ryzyka. Idea czynników chroniących wywodzi się z badań rozwoju dzieci poddanych długotrwałemu wpływowi niekorzystnych warunków i silnego stresu emocjonalnego (w rodzinach z problemami alkoholowymi lub chorobą psychiczną rodziców, w rodzinach rozbitych), prowadzonych w Wielkiej Brytanii i USA w latach 70. Na ich podstawie zaobserwowano, że istnieją jednostki, które stosunkowo dobrze radzą sobie z niekorzystnymi warunkami, mają znacznie mniej problemów psychicznych i wykazują dość dobre przystosowanie. Czynnikiem chroniącym w sytuacji dziecka z rodziny dysfunkcyjnej może być wsparcie wychowawcy (nauczyciela, trenera, księdza itp.) bądź umiejętności społeczne dziecka.

W przypadku dzieci i młodzieży najpoważniejszymi czynnikami chroniącymi są:

- 1) silna więź emocjonalna z rodzicami,
- 2) zainteresowanie nauką szkolną,
- 3) regularne praktyki religijne,
- 4) poszanowanie prawa, norm, wartości i autorytetów społecznych,
- 5) przynależność do pozytywnej grupy¹³.

¹² G. Świątkiewicz, *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002.

¹³ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne, podstawy profesjonalnej profilaktyki*, CMPP-P, Warszawa 2000.

Profilaktyka pozytywna jest działalnością ofensywną, która zmierza do równoważenia czynników ryzyka. Znaczenia nabiera pojęcie zasobów indywidualnych, rodzinnych i wynikających ze środowiska lokalnego, pozwalających jednostce radzić sobie z niekorzystnymi warunkami życia.

Przykładem zasobów indywidualnych mogą być: umiejętności społeczne, radzenie sobie z negatywnymi emocjami, samokontrola impulsów, wysoka samoocena, posiadania planów życiowych.

Do zasobów wynikających z relacji z osobami z najbliższego otoczenia należy przede wszystkim: silna więź z rodzicami, ich jasne oczekiwania, zdolności komunikacji, konstruktywni rówieśnicy. W sytuacji, kiedy dziecko wychowuje się w rodzinie dysfunkcyjnej czynnikiem chroniącym może być oparcie w dorosłej osobie nienależącej do rodziny, na przykład wychowawcy. Znaczenie ma również przyjazne środowisko lokalne, pozwalające zaangażować się młodzieży w konstruktywną działalność przez uczestnictwo w klubach sportowych, wspólnotach religijnych lub wolontariacie.

Rozważając znaczenie szkoły w rozwoju społecznym jednostki, można zauważyć, że wpływa ona na sposób zachowania się uczniów przez jasno sformułowane normy społeczne. Jest również instytucją zaangażowaną w działania profilaktyczne, których celem jest rozwijanie umiejętności społecznych uczniów i kształtowanie zasobów indywidualnych.